Aller au sommaire

Vous cherchez un mot ?

FORMER LES PUBLICS PEU QUALIFIÉS

Référentiel des savoirs de base, Démarche référentielle de repérage des compétences





Ministère de l'emploi
et de la solidarité

Aller au sommaire

Vous cherchez un mot ?

FORMER LES PUBLICS PEU QUALIFIÉS

Référentiel des savoirs de base,
Colette Dartois - CqFD

Démarche référentielle
de repérage des compétences,
Claude Thiry - CAFOC de Nancy



Préambule

Le référentiel des savoirs de base et la démarche référentielle de repérage des compétences dans la vie quotidienne et professionnelle

Les formations destinées aux publics de faible niveau de formation sont souvent élaborées à partir d'une définition implicite des savoirs, en s'appuyant sur des documents d'origines diverses ne tenant pas suffisamment compte de l'ensemble des savoirs et des compétences à mobiliser.

Par exemple :

. certains référentiels proposent une identification plus élaborée, soit des savoirs, soit de compétences : maîtrise du raisonnement logique, de l'espace, du temps, de la communication verbale et écrite, etc. mais ils n'explicitent pas toujours les performances attendues et observables ;

. d'autres documents associant ces deux dimensions se heurtent aux mêmes difficultés (savoirs et compétences attendues non explicites ; hiérarchisation cumulative des savoirs et des compétences visées, qui ne permet pas une approche transversale).

Dans ces conditions une personne en formation est mal outillée pour mesurer son évolution en cours de formation, l'organisme de formation éprouve des difficultés pour définir les contenus pédagogiques et leur progression et le commanditaire n'est guère à même d'évaluer l'impact de la formation en termes d'acquisition de savoirs et de résultats.

Aussi, depuis plusieurs années les opérateurs appelés à accueillir, accompagner et former des publics en situation d'illettrisme ont-ils été conduits à élaborer et réactualiser des supports, notamment dans le cadre des travaux impulsés par les différents ministères et le Fonds d'action sociale.

C'est dans la même perspective que le ministère de l'Emploi et de la solidarité (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle et Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme), le ministère de l'Éducation nationale (direction de l'enseignement scolaire) et le ministère de la Justice (direction de l'Administration pénitentiaire et direction de la Protection judiciaire de la jeunesse) sont convenus de passer commande d'un référentiel des savoirs et des compétences de base, fondé sur une approche interdisciplinaire afin d'étayer les parcours d'insertion sociale et professionnelle.

Les projets présentés par CQFD et le CAFOC de Nancy ont été retenus dans ce cadre. Ils ont donné lieu, d'une part, à une analyse des savoirs de base par domaines mettant au jour à la fois leur logique didactique spécifique et leurs liens transversaux et, d'autre part, à une démarche référentielle de repérage des compétences en situations sociales et professionnelles. L'ensemble des productions s'appuie tant sur les recherches ayant pu être conduites dans ces domaines que sur l'expérimentation diversifiée de sites témoins.

Chaque prestataire a pu développer son analyse et ses propositions à partir de son propre cadre théorique et méthodologique ce qui doit permettre aux praticiens de prendre du recul par rapport aux outils existants et de se situer par rapport à deux approches.

Publiés sous la responsabilité conjointe des cinq commanditaires, ces deux documents devraient notamment pouvoir susciter la production d'outils complémentaires (évaluation, diagnostic, livret d'attestation de compétences, etc.), et s'intégrer dans les pratiques pédagogiques des équipes de formateurs. Leur appropriation gagnera très vraisemblablement à être accompagnée par des interventions au titre de la formation des formateurs.

Ouvrage commandé et financé par
Le ministère de l'Emploi et de la solidarité
Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
et Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme
Le ministère de l'Éducation nationale
Direction de l'enseignement scolaire
Le ministère de la Justice
Direction de l'administration pénitentiaire
et Direction de la protection judiciaire de la jeunesse

Aller au sommaire

Vous cherchez un mot ?

Comité de pilotage

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité
Délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle
Michel Aberlen
Groupe permanent de Lutte contre l'Illettrisme
Véronique Espérandieu et Catherine Bouvet

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche
et de la Technologie
Nicole Jouberton et Jean-François Lippert

Ministère de la Justice
Administration pénitentiaire
Jean-Pierre Laurent
Protection judiciaire de la jeunesse
Dominique Brossier

Remerciements

Les personnes suivantes ont participé, à des degrés divers, à l'expérimentation, la relecture, l'accompagnement de l'élaboration du Référentiel des savoirs de base.

Praticiens de la formation

Régine Carnaroli - APP Port-Saint-Louis du Rhône
Régine Sommer - APP Nice Centre et Ouest
Béatrice Laugier - APP Bolène
François Duran - APP Arles
Anne-Marie Laurent - APP Avignon
Taoufik Ben Khelifa - APP Salon-de-Provence
Marie-Claire Mandon, Marc Letourneur - SPLI Saint-Lô
Nicole Escoffier, Christian Tirard - SPLI Hérouville-Saint-Clair
Marie-Neige Tarassenko - PAIO Fontainebleau
Hélène Thiéry - Greta Charente
Paul Bigot - DRPJJ Rhône-Alpes-Auvergne
CAE Saint-Genis-les-Ollières et de Collonges-au-Mont-d'Or
Roselyne Combroux - Base pédagogique de soutien Toulouse
Patrice Riou - Lieu ressources illettrisme Poitiers
Joëlle Herté - Ménage service Amiens

Experts techniques dans les domaines de savoirs de base

Yolaine Brunet - GEPALM
Bernadette Guéritte-Hess - GEPALM
Raymonde Hivert - GEPALM
Véronique Leclercq - USTL-CUEEP
André Schaffhauser - CIBC Auch

Vous cherchez un mot ?

PARTIE 1

Référentiel des savoirs de base

RÉALISÉE PAR

CQFD

CqFD
Conseil qualité Formation Développement
89, rue du Faubourg Saint Antoine - 75011 Paris

Association de conseil, d'étude et de réflexion, de conception et d'assistance technique dans le champ éducatif, notamment la formation des adultes.
Sa préoccupation principale est l'acte formatif, dans une perspective de développement de sa qualité, particulièrement dans le champ de l'acquisition des savoirs de base.

COLETTE DARTOIS
Consultante déléguée de CqFD

Diplômée en psychologie et psychopathologie, intervenante et conseil dans le domaine de la formation, pour diverses organisations, depuis de nombreuses années.

PARTIE 2

Démarche référentielle de repérage des compétences

RÉALISÉE PAR

Les CAFOC *

de Montpellier, Nancy, Nantes et Strasbourg

Claude THIRY • Chef de projet
Thérèse AURORA • CAFOC de Nancy-Metz
Jacqueline MAGNIER • CAFOC de Strasbourg

Avec le concours de :
Claudine BERTRAND-WURM • CAFOC de Nancy-Metz
Xavier BLAY • CAFOC de Nantes
Béatrice LEY • CAFOC de Montpellier
Robert VOINOT • CAFOC de Nancy-Metz

* Centre académique de formation continue, organisme relevant de l'Éducation nationale, formation des adultes

Vous cherchez un mot ?

PARTIE 1

RÉFÉRENTIEL DES SAVOIRS DE BASE

Introduction

Le présent document se prête à plusieurs itinéraires : une lecture de bout en bout, dans l'ordre des deux parties qui le composent ; ou une lecture thématique, en fonction des questions que l'on se pose, et la recherche de réponses,en évoluant en zigzag dans le document ; sans écarter une lecture buissonnière en se laissant accrocher, attirer, par un mot, un titre, un paragraphe…

Le référentiel des savoirs de base n'impose aucune méthode ou démarche particulière de lecture.

Sa mise en page veut permettre toutes les approches possibles… y compris celle de hasard.

Son usage en situation de formation, toutefois, impliquera sans doute successivement des approches diverses, des allers-retours entre ses deux parties,des manipulations multiples… jusqu'à ce qu'il devienne un véritable instrument de travail quotidien, comme le schéma d'un objet technique auquel on recourt régulièrement,dans l'action,en fonction de besoins spécifiques,jusqu'à ce qu'il devienne une seconde nature pour l'utilisateur qui se l'est approprié.

Car, conformément au principe fondamental qui préside à la conception du référentiel,selon lequel chacun construit son savoir, ce n'est qu'avec cette appropriation par ses utilisateurs que le référentiel des savoirs de base prendra tout son sens singulier, pour chaque praticien qui l'appliquera à ses propres actions.

Retour Sommaire

Qu'est-ce que le référentiel des savoirs de base ?

Qu'entend-on par « référentiel » ?

L'usage du terme « référentiel », dans le champ de la formation, est né à la fin des années soixante, dans le cadre des Actions de formation collectives (bassins d'emploi en reconversion de l'Est, puis du Nord) et de la mise en place du « système des unités capitalisables». Le projet du premier référentiel était de « modifier fondamentalement la façon de contrôler et de délivrer les diplômes», constituant « par voie de conséquence une façon nouvelle de concevoir la formation » (1).

Dans une certaine mesure, ce terme a donc été utilisé en opposition à « programme », entendu comme « un tout » à parcourir *in extenso* dans un ordre prescrit.

Au contraire, le référentiel définit *ce qu'il faut atteindre, acquérir, maîtriser* en fin de formation, ou pour les besoins d'une activité déterminée, quels que soient les moments d'apprentissage, leur lieu, leur organisation.

Ce premier type de référentiel a inspiré l'ensemble des référentiels qui ont suivi.Il marque la première « intrusion » des objectifs dans le champ de la formation (même si les promoteurs de ce référentiel, à l'origine, se défendaient d'appliquer une « pédagogie par objectifs », perçue à l'époque comme une « méthode » réductrice). Il est également à la source du formidable courant de l'individualisation et de la personnalisation en formation, qu'il permet d'opérationnaliser.

Généralisé dans le champ de la délivrance des diplômes professionnels par le ministère de l'Éducation nationale, puis par celui de l'Agriculture, le référentiel a vu sa présentation évoluer, éventuellement au détriment de son esprit d'origine.

Le référentiel définit les buts (y compris les buts intermédiaires), le programme **énumère** les contenus.

1. **«… En fait, il s'agissait de parvenir à définir le diplôme en termes de capacités (professionnelles, technologiques, générales) de manière suffisamment précise pour que cette définition constitue pour les jurys, les professeurs et les élèves, un référentiel qui, tout en préservant le caractère national du diplôme, permette le contrôle continu des acquisitions, l'élève pouvant ainsi être situé et se situer dans le processus de sa formation. (…) il a été tout d'abord nécessaire de définir, pour chaque discipline, le résultat que l'on attend en termes d'«objectifs opérationnels ». Prenant en compte ce « être capable de… » final, on a recherché ensuite à mettre en évidence des « points de repère » définis eux aussi en termes d'objectifs opérationnels, et jalonnant le parcours de formation (…)». (Présentation des expérimentations de contrôle continu et d'unités capitalisables, Ministère de l'Éducation, A. Elie, Paris, 1976).**

Ce terme a été largement employé, depuis, avec des acceptions plus ou moins proches de celle des origines, il a été appliqué à d'autres cadres que la formation (« référentiels-métiers », ou de professions), ou à d'autres champs que la formation qualifiante : toute formation peut être formulée en référentiel, ou inventaire organisé des objectifs visés.

Dans le champ de la formation des personnes peu qualifiées, divers référentiels ont été, jusqu'à présent, utilisés, dont l'ampleur, les contenus et les objectifs sont variés :

- le référentiel des domaines généraux des CAP, dans sa forme actuelle (en vigueur depuis 1990) : il a pour objectif principal la validation (évaluation et délivrance d'un diplôme) ; le niveau final de maîtrise des savoirs qu'il définit en français et en mathématiques dépasse largement la maîtrise de base de ces savoirs (2) ;

- le référentiel du CFG (Certificat de formation générale) : son objectif est aussi la validation (et, donc, l'évaluation) ; il est composé d'une partie des unités intermédiaires du référentiel du CAP (en français,mathématiques,vie sociale et professionnelle) ; son niveau d'exigence est assez proche de celui de la maîtrise de base dans les domaines du référentiel des savoirs de base correspondant à son contenu (3) ;

- le référentiel des formations linguistiques de base : son objectif essentiel est la conduite de formations (et non pas la validation) ; il porte uniquement sur le champ de la communication (écrite et orale) ; il se situe, dans ces domaines, à peu près au même niveau de maîtrise de base que le présent référentiel des savoirs de base, qui s'en est librement inspiré (4) ;

- la fiche « référentiel de repérage des savoirs de base » : qui constitue l'élément essentiel de la « Démarche de repérage des acquis de base ».L'objectif de cette démarche est l'identification des besoins de formation dans les domaines de savoirs de base, tels qu'ils peuvent être observés à l'occasion d'un entretien d'accueil et/ou de situations de la vie courante. Dès lors,le référentiel qu'elle contient n'a pas pour objet la formation. Toutefois, celui-ci adopte, pour la première fois, une présentation des savoirs de base en huit domaines, regroupés en deux champs principaux, formulation reprise dans le présent « référentiel des savoirs de base »,qui en constitue la continuation, dans une perspective de formation (5).

Divers documents internes à des organismes de formation, ayant essentiellement pour but de formaliser la démarche adoptée en formation, élaborés à leur initiative ou à la demande des prescripteurs ou financeurs des formations,adoptent le nom de « référentiel »,sans toutefois en posséder toujours les caractéristiques.

2. «Référentiels des domaines généraux des certificats d'aptitude professionnelle,» MEN, diffusion CNDP.

3. «Arrêté du 25 mars 1993 portant modification de l'Arrêté du 29 juin 1983 relatif aux conditions de délivrance du Certificat de formation générale» (JO, 1er avril 1993) et «Note de service n° 93-227 du 5 juillet 1993» apportant un complément d'information sur les nouvelles dispositions relatives à l'attribution du CFG (BOEN, n° 25, 15 juillet 1993).

4. «Référentiel de formation linguistique de base», CUEEP et un collectif de formateurs, 1990. Réédité en 1997 à la demande du FAS (Fonds d'action sociale), il constitue désormais la référence obligée de toutes les formations financées par cet organisme.

5. «Démarche de repérage des acquis de base» C. Dartois et all., CqFD, 1992, diffusion Centre INFFO, produit à la demande du ministère en charge de la formation professionnelle, à l'occasion de la mise en œuvre de la Préparation à la qualification et à l'emploi (PAQUE).

Quelle est la spécificité du « référentiel des savoirs de base » ?

Un référentiel de formation

Le référentiel des savoirs de base a pour objet de proposer un cadre de référence permettant d'objectiver et de formaliser ce qu'un individu maîtrisant ces savoirs doit être capable de faire. Il décrit,par conséquent,ce qui peut être attendu à l'issue finale des actions de formation visant l'acquisition des savoirs de base, d'en préciser les contenus (6), de faciliter la conduite de ces actions et l'observation de leurs résultats.Le cas échéant, il peut être utilisé pour élaborer les modalités de validation des acquis des apprenants.

Il est conçu dans l'intention de guider l'ensemble du déroulement des formations, de « baliser » le cheminement d'acquisition des savoirs considérés.

C'est pourquoi il présente, de façon détaillée, *par* domaine de savoir de base et, pour chacun de ceux-ci, *par* sous-domaine, un descriptif analytique de ses composantes, décliné en une progression formalisée en quatre phases « gigognes » : la phase présentée en premier correspond à la « maîtrise de base » du domaine considéré, ou objectif final de « l'acquisition des savoirs de base », les trois autres jalonnent l'évolution vers cette maîtrise.

Il permet d'articuler, dans une visée commune, les diverses formations auxquelles un apprenant peut participer successivement, que l'acquisition des savoirs de base soit un objectif principal ou secondaire de ces formations. En effet,le « positionnement » de l'apprenant en début de chaque action de formation et la « reconnaissance » de ses acquis en fin d'action peuvent désormais s'appuyer sur le même cadre de référence, chaque action s'intégrant, ainsi, dans un parcours global cohérent vers la maîtrise « de base » des savoirs visés.

Cependant, si le référentiel des savoirs de base s'applique à l'action, à son résultat, aux acquis « intégrés », il ne prescrit en aucune façon un processus-type d'acquisition, ou une durée de l'apprentissage ni un ordre chronologique et linéaire de présentation des acquisitions.Ce n'est donc pas un « manuel » de formation,un « outil » ou une « méthode », au sens habituellement donné à ces termes.

De ce fait, il dépasse la situation singulière de telle action de formation, de tel groupe ou de tel apprenant, mais il est applicable à toutes les actions, toutes les situations, tous les apprenants visant le même objectif d'acquisition des savoirs de base.

Trois registres de l'activité pédagogique semblent souvent confondus : le registre des savoirs,celui de l'activité, celui de la démarche pédagogique et didactique. Le présent référentiel privilégie le premier de ces registres, celui des savoirs proprement dits (incluant les savoir-faire, voir paragraphe suivant), irréductibles à une activité singulière mais transversaux à de nombreuses mises en œuvre.

6. **En proposant une classification de ces contenus et des objectifs d'apprentissage qui leur sont liés.**

Il n'aborde le registre des activités dans lesquelles les savoirs sont mis en jeu, « en actes », qu'à titre d'illustration, la plus large possible, car ces activités sont innombrables, au-delà de quelques caractéristiques communes.

Enfin,le registre de la démarche pédagogique et didactique - dans laquelle les savoirs sont contextualisés, « mis en scène » intentionnellement en vue de leur appréhension,élaborés en objet d'apprentissage et/ou d'évaluation - n'est évoqué dans le référentiel qu'à titre de suggestion,dans une perspective d'élargissement des méthodes d'apprentissage qui peuvent être mises en œuvre.

Toutefois,la formalisation du référentiel des savoirs de base s'appuie sur une conception théorique de ces savoirs et de leur acquisition. Elle est brièvement présentée dans le second chapitre du guide méthodologique (p. 17). Elle inspire, en outre, les modalités d'utilisation du référentiel proposées au chapitre trois (p.20).

De quels « savoirs de base » s'agit-il?

La notion de savoir de base mise en œuvre dans le référentiel s'est précisée peu à peu,au fil d'une trentaine d'années d'actions de formation destinées aux publics faiblement qualifiés.

Huit domaines de savoirs

Il s'agit de l'ensemble des savoirs instrumentaux ou procéduraux qui permettent :
- d'entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde, d'appréhender et de comprendre les choses et les événements,
- d'agir sur et avec soi-même, autrui, le monde,
- de se développer, de progresser, d'apprendre.

L'analyse des situations de la vie quotidienne conduit à l'identification de huit principaux domaines de savoirs mis en œuvre, de façon complémentaire, dans toutes les situations de la vie quotidienne d'un adulte vivant dans le monde actuel. Ils ne se réduisent pas à « la lecture », souvent évoquée à propos des personnes peu formées et peu qualifiées,ni au « rapport à l'écrit », ni à l'arithmétique…, même si ces trois domaines de savoirs font partie des savoirs de base.

Distincts mais complémentaires,en constante inter-relation,les huit domaines de savoirs de base se répartissent en deux champs principaux, chacun de ceux-ci regroupant quatre de ces domaines de savoirs de base (voir schéma page 41).

Les savoirs du champ de la communication (non réductibles à ce qui est communément dénommé « français », en formation initiale ou autre) :
- orale, produite et reçue : ***parler***-se faire comprendre, ***écouter***-comprendre ;
- écrite, produite et reçue : ***écrire***-se faire comprendre, ***lire***-comprendre.

Les savoirs du champ du raisonnement et de l'appréhension du réel (non réductibles à ce qui est communément dénommé « mathématiques ») :
- ***raisonner***-opérer intellectuellement,
- ***calculer***-opérer sur les quantités et les grandeurs,
- appréhender le ***temps***, appréhender l'***espace***.

Vous cherchez un mot ?

Chacun de ces huit domaines de « savoirs » comprend des « sous-domaines » identifiables, indépendants, bien qu'en relation et non-réductibles les uns aux autres.

Par exemple :
- l'appréhension du temps inclut la chronologie, celle de l'individu et celle de son groupe, de l'humanité et du monde, mais aussi les unités de découpage du temps (heures, jours, mois…), les opérations sur ces unités…
- la production d'écrits inclut l'utilisation du vocabulaire, la construction des phrases, l'utilisation de règles logiques et/ou d'usage dans l'écriture des mots, dans leur agencement, etc. ;
- le calcul inclut le dénombrement, les opérations, les unités de mesure, etc.

En outre, ces différents domaines de savoirs fonctionnent en étroite interaction dans toute action ou activité, de même que chacun d'entre eux (et/ou de ses sous-domaines) met en jeu d'autres domaines et sous-domaines de savoir, ou suppose leur maîtrise.

Par exemple :
- l'expression orale et écrite utilisent des « connecteurs » logiques (si, alors, donc…) et des marqueurs du temps et de la situation spatiale, elles développent une argumentation qui met en œuvre des opérations de raisonnement : classification, ordre, causalité… ;
- la lecture et l'écoute mettent en jeu les repères du temps : perception de l'avant et de l'après du discours, du récit, anticipation sur ce qui va être dit ou écrit… ;
- la communication, dans son ensemble, et le raisonnement ont pour support commun le langage et la langue, dans une relation dialectique ;
- le calcul est la mise en évidence de relations, il implique divers types de raisonnements, il utilise un vocabulaire et une syntaxe communs avec ceux de la communication, bien que souvent de signification différente…

Les savoirs de base constituent donc un ensemble cohérent et complexe, dans lequel chaque « savoir » identifiable inclut lui-même divers savoirs élémentaires,intermédiaires,qui se combinent de façons différentes en fonction des exigences de chaque situation, de chaque action [7].

Des savoirs « outils »

Ces savoirs de base sont distincts des « savoirs » ou « connaissances » factuels, « déclaratifs », relatifs à des contenus de type informationnel, même s'ils sont également en interrelation avec ces derniers : ce ne sont pas des savoirs « appris », mais des savoirs « construits » (voir le chapitre 2, ci-dessous) [8].

Le qualificatif « de base » qui leur est appliqué délimite le degré minimum de leur maîtrise nécessaire à un moment donné, dans un lieu donné. C'est une estimation, déterminée par la situation historique, géographique, sociologique, économique dans laquelle ces savoirs s'inscrivent, c'est-à-dire, en ce qui nous concerne, celle d'un pays industrialisé, à l'aube du vingt-et-unième siècle.

7. **C'est pourquoi la formule lapidaire : «le lire-écrire-compter», parfois utilisée en formation, ne nous semble pas pertinente, chacun de ces domaines regroupant lui-même un ensemble considérable de savoirs différents...**

8. **Il est nécessaire, en effet, de distinguer un savoir informatif (déclaratif), fondé sur la rétention, ou la mémorisation d'éléments de contenus, et leur mobilisation ou restitution à bon escient : «je sais que Madrid est la capitale de l'Espagne», voire anecdotique, au sens courant (formule de rhétorique, éventuellement divinatoire/déductible) : «sais-tu qui j'ai rencontré, hier?», d'un savoir (procédural) effectuer quelque chose : résoudre un problème, réaliser une action, mettre en œuvre une conduite (donc adapter/s'adapter), que ce soit dans un registre pratique ou intellectuel. Le second type de «savoir», qui inclut «comprendre», «savoir-faire», «transférer» est, de fait, indispensable à la rétention et à la mobilisation du «savoir» informationnel évoqué en premier.**

Cette « base » requise, aujourd'hui, ici, correspond à ce qui semble indispensable à un adulte, vivant dans ce contexte, pour fonctionner de façon autonome dans les activités de la vie de tous les jours : vie professionnelle, sociale, civique, relationnelle, économique… (cette « base » serait différente dans un autre lieu, un autre temps…).

Elle peut être schématisée ainsi, dans ses grandes lignes :
- l'écoute et la compréhension à l'oral de messages de la vie courante ;
- l'expression orale lors de conversations et de relations familières ;
- la lecture de textes de la vie quotidienne, d'un degré de lisibilité moyen, sur des sujets connus ;
- la production aisée d'écrits courts et simples, sur des thèmes familiers, dans des situations de la vie quotidienne ;
- la maîtrise des principales techniques de calcul, de mesure, de la comparaison de grandeurs ou de données, et leur utilisation dans des situations de vie quotidienne, la lecture de tableaux à double entrée ;
- la géométrie élémentaire, les repères de l'espace ;
- la capacité à se situer dans le temps, à utiliser le langage lié au temps ;
- les opérations intellectuelles permettant de comprendre, prévoir, organiser…

La « maîtrise », dans ces diverses situations, implique la capacité de mettre en œuvre ces savoirs dans une gamme variée de situations, et d'élaborer des réponses pertinentes dans des situations nouvelles.

À qui s'adresse le référentiel des savoirs de base ?

Les différents partenaires de la formation

Le référentiel propose un cadre de référence à partir duquel l'ensemble des partenaires et intervenants des formations visant l'acquisition des savoirs de base (formateurs, prescripteurs, financeurs, relais, apprenants…) peuvent, en cohérence, construire l'action de formation, en disposant d'un langage et d'objectifs communs et opérationnels.

Pour les prescripteurs et financeurs des actions, il constitue un outil d'aide à la décision, dans la mesure où ils disposent, ainsi, d'une référence permettant d'expliciter et d'apprécier les objectifs assignés aux actions, d'en vérifier les résultats, voire de réorienter leur prescription, les moyens affectés.

Pour les intervenants sociaux, assurant une fonction d'accompagnement et/ou d'orientation des publics, concernés notamment par l'acquisition des savoirs de base, il propose un cadre de repérage de certaines difficultés rencontrées par ces publics, et d'analyse de leurs besoins de formation.

Pour les opérateurs, formateurs et intervenants des actions de formation, le référentiel constitue un outil de mise en œuvre et de conduite de l'activité pédagogique et, ce, à divers titres :
- comme base de référence pour l'évaluation des acquis, à l'arrivée des apprenants, et de la progression, en permanence, des nouvelles acquisitions ;
- pour la reconnaissance finale, voire la validation de ces acquis ;
- pour la recherche des éventuels blocages et le choix de stratégies plus adaptées ;
- pour la construction ou l'adaptation des supports et moyens pédagogiques souhaitables pour chaque apprenant ;
- pour la contractualisation, avec l'apprenant, de son parcours de formation.

Vous cherchez un mot ?

Quant aux apprenants eux-mêmes, si le référentiel ne leur est pas destiné en tant que tel, il constitue cependant le moyen,pour eux,de se situer par rapport aux objectifs de la formation en cours, d'articuler les différentes actions successives auxquelles ils peuvent être amenés à participer. C'est le support de leur itinéraire de formation et de leur engagement personnel, leur permettant, à la fois, de comprendre le parcours qui leur est proposé et ses objectifs,intermédiaires et terminaux, et de percevoir ou de constater par eux-mêmes leur progression(9).

Le référentiel est envisagé ici comme une réponse fédératrice aux besoins des différents types de partenaires de la formation ; il peut constituer, de ce fait, le support nécessaire pour établir entre eux des rapports contractuels.

Pour quels types de publics ?

Le référentiel concerne tous les types de publics pour lesquels l'objectif d'acquisition des savoirs de base est un objectif de formation pertinent , quelles que soient leurs caractéristiques particulières. Il n'est donc pas spécifique aux jeunes de 16 à 25 ans, « en difficulté », par exemple, ou aux adultes relevant de telle allocation ou de telle mesure d'accompagnement. Les profils, les situations et les besoins particuliers des publics concernés sont divers et multiples. Leur point commun est la non-maîtrise, à des degrés divers, des savoirs de base.

Il a toutefois été élaboré dans la perspective d'adultes ayant,en principe, été scolarisés (au moins quelques années). Il ne concerne donc pas la formation initiale des enfants,même si des éléments relatifs à l'acquisition des savoirs,des méthodes,des supports, voire des réflexions ou recherches relatifs aux apprentissages initiaux,peuvent être pris en compte, utilisés, transposés (et sont évoqués, à l'occasion). De même, il aborde peu l'apprentissage premier de l'écrit concernant des adultes non-alphabétisés.

Par ailleurs, ce référentiel vise l'acquisition des savoirs de base dans une langue donnée - ici, la langue française -, langue maternelle ou d'origine des apprenants concernés ou, à tout le moins, leur langue d'usage. Il ne vise pas l'apprentissage de cette langue par des personnes dont ce n'est pas la langue première, ou qui n'en n'ont pas une pratique d'usage. En effet, les savoirs de base ne sont pas propres à une langue particulière, mais concernent tout individu dans sa langue. De même, la maîtrise d'une seconde langue n'est pas un savoir-de-base (même si elle peut être nécessaire ou indispensable pour vivre et travailler dans un pays qui n'est pas celui d'origine).

Le référentiel ne comporte donc pas d'objectifs spécifiques à l'acquisition de la langue française comme seconde langue et ne concerne pas des publics maîtrisant les savoirs de base dans leur langue. En revanche, il peut être utilisé pour des publics ne maîtrisant pas les savoirs de base dans leur langue, et dont l'objectif est aussi d'acquérir ces savoirs, en plus de la langue française.

9. **Même si la formulation du référentiel n'est pas accessible, directement, aux apprenants, il peut leur être présenté, «traduit» par leur interlocuteur dans le langage qu'ils peuvent comprendre en début de formation, être utilisé explicitement, pour les éléments qui les concernent, dans la formalisation de leur contrat pédagogique.**

Pour quelles formations ?

Extérieur aux différentes actions qui en feront l'usage, le référentiel peut être utilisé dans divers contextes formatifs, pour toute action dont l'objectif - ou l'un des objectifs - est l'acquisition des sa voirs de base. En effet, divers domaines ou contenus peuvent faire, éventuellement,l'objet d'une même action de formation,et il peut - ou pourrait - exister des référentiels correspondant à chacun de ces contenus (domaines professionnels, par exemple), à côté de celui qui est consacré aux savoirs de base.

Ce dernier peut, par conséquent, être utilisé dans des actions telles que (liste non exhaustive) : actions permanentes de réapprentissage des savoirs de base, mises en œuvre dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme ; ateliers de pédagogie personnalisée (pour une partie de leur public) ; « stages » à plein temps ou à temps partiel et mesures d'aide à l'emploi,destinés aux demandeurs d'emploi (jeunes ou adultes) ; formation de salariés de faible niveau de qualification, dans le cadre de la formation continue; actions à temps partiel conduites par des bénévoles pour divers publics volontaires…

Chacune de ces actions spécifiques ne prendra en compte, le plus souvent, qu'une partie du référentiel, sans doute différente d'un apprenant à l'autre, en fonction des acquis antérieurs de chacun, mais aussi des conditions de durée et de rythme de la formation, qui relèvent,en général, de contraintes extérieures aux actions.

Ce caractère d'extériorité à toute action singulière autorise, de plus,l'utilisation et l'adaptation du référentiel dans des interventions diverses liées à l'action formative, mais situées en amont ou en aval de l'activité pédagogique proprement dite : analyse d'entretiens ou d'observations en vue du repérage ou du positionnement des acquis de futurs apprenants ; élaboration , adaptation ou conception de séquences et de supports pédagogiques variés, d ' exercices d'évaluation de la progression (ou visant la validation) ; appréciation des résultats d'une action de formation particulière, etc .

Quels sont les appuis théoriques du référentiel des savoirs de base ?

Qu'entend-on par « savoir » ?

La conception du terme « savoir », tel qu'il est utilisé dans le référentiel des savoirs de base, comme nom commun, singulier (ou pluriel) ou comme verbe actif, est large et opérationnelle, résolument liée à l'action ou à la capacité d'agir.

Savoir et savoir-faire

Cette conception n'oppose pas ce qui est couramment entendu par « savoir » (verbe signifiant : « posséder la ou des connaissances ») et « savoir-faire » (ou savoir « pratique » : réaliser une action) : au contraire, elle inclut et intègre ces deux éléments, relie étroitement ces deux faces de la même réalité.

En effet, il ne peut exister un « savoir-faire » sans un minimum de « savoir », un certain nombre de « savoirs », de natures et de contenus différents. Toute activité réussie met en jeu un ensemble plus ou moins vaste de savoirs élémentaires, intermédiaires, même si cela est, le plus souvent, non conscient.

À l'inverse, un « savoir » qui n'est pas mis en œuvre, de façon pertinente, en situation, dans un « faire » peut-il être considéré comme un savoir réel ? Savoir écrire un message informatif de quelques lignes, ce n'est pas seulement connaître certaines règles d'accords (verbaux, de genre et de nombre…) et de syntaxe (place respective des différents mots en vertu de leur fonction), c'est mettre ces différentes règles en œuvre, au service de l'intention du rédacteur, de façon compréhensible pour le lecteur. Savoir compter, ce n'est pas savoir réciter correctement la « comptine » des nombres de 1 à N, c'est l'utiliser pertinemment dans une activité de dénombrement. De la même façon, savoir nager, ce n'est pas (seulement) énumérer les gestes de la natation, ou les exécuter en dehors de l'eau, mais les mettre en œuvre dans l'eau, avec un certain degré de réussite (au minimum « tenir », éventuellement avancer au moins sur quelques mètres…).

Dans le référentiel des savoirs de base, tout savoir est, en même temps , un savoir-faire, un ensemble de « savoirs en acte», de « savoirs-outils » (10). Plus encore qu'un savoir-faire, c'est un « savoir-refaire », de la même façon, dans des conditions similaires, mais, aussi, plus ou moins différemment, dans des conditions sensiblement nouvelles, après un certain laps de temps. En d'autres termes, c'est un savoir intégré, assimilé, « généralisé », disponible et mobilisable au moment opportun, sans effort particulier, et, souvent, sans même en avoir conscience : c'est savoir transférer. Selon cette conception, dès lors qu'un savoir de base est « acquis » (qu'il est donc véritablement un « savoir »), il ne s'oublie pas…

Au-delà, ce savoir/savoir-faire pourra être, aussi, un « savoir-dire », incluant la capacité de verbaliser, expliquer ce qui a été fait, comment et pourquoi, refaire en sens inverse verbalement et/ou mentalement la même action ou activité, justifier, argumenter, modifier (réellement ou en pensée) certaines données ou modalités de sa réalisation.

10. Expressions empruntées à Gérard Vergnaud, cf. bibliographie.

Enfin, le degré ultime de savoir est, sans doute, « savoir-transmettre », c'est-à-dire effectuer toutes les opérations évoquées ci-dessus du point de vue d'un autre individu, l'assister dans sa démarche d'acquisition de ces savoirs.

Cette façon d'appréhender le et les savoir(s) n'est pas sans implications dans la démarche de leur acquisition, qui est sous-jacente au référentiel.

Des savoirs génériques

Il est difficile d'appréhender « un » savoir, un élément de savoir ou un savoir élémentaire : tout savoir semble toujours pouvoir être décomposé en éléments intermédiaires, complémentaires, appartenant éventuellement à des catégories ou des champs différents.

En outre, si savoir, c'est savoir faire ou refaire, en particulier différemment, dans d'autres contextes, ce ne peut être seulement une adaptation étroite à la conduite d'une ou de quelques activités spécifiées, ou la réalisation d'une performance unique dans une situation donnée, un moment et un contexte particuliers.

Tout cela est particulièrement vrai des savoirs de base tels qu'ils sont formalisés dans le référentiel qui leur est consacré. Dans ce référentiel, chaque « domaine » de savoirs est, en fait, une classe générique de savoirs du même type,inscrits dans des situations différentes. Il convient donc de ne pas confondre la capacité à mettre en œuvre un savoir dans un seul type d'activité avec la maîtrise de ce savoir.

Par exemple, « savoir écrire un chèque » ne saurait se confondre avec « savoir écrire » :
« savoir écrire un chèque » (activité) n'implique pas « savoir écrire » (savoir),
« savoir écrire » (savoir) implique non seulement « savoir écrire un chèque » (activité), mais aussi « savoir produire divers types d'écrits », y compris des écrits non habituels (autres activités).

Il faut noter, en revanche, que « savoir écrire un chèque » suppose, en outre, de « savoir écrire des nombres », de savoir les écrire en chiffres et en mots… (autres savoirs, du domaine des mathématiques), ainsi que de savoir écrire la date, en chiffres et/ou en mots… (autres savoirs, du domaine des repères du temps), etc.

Atteindre la maîtrise de base dans l'un des domaines de savoirs, c'est donc pouvoir effectuer, en autonomie (c'est-à-dire sans l'aide d'un tiers), toute une gamme d'activités mettant ce savoir en œuvre. Ceci, bien entendu, dans les limites d'un certain degré de complexité et de difficulté. En effet, « savoir écrire » correspond à un vaste ensemble de degrés de difficulté et d'exigences, et il peut faire l'objet d'un perfectionnement sans fin…

Le degré de difficulté et de complexité de la « maîtrise de base» est, donc, limité pour chaque domaine de savoir, établi - ainsi qu'il est précisé plus haut - à partir de l'observation des exigences de la vie quotidienne dans le contexte socio-économique actuel. Ainsi, écrire un article de politique étrangère dans un quotidien national, un manuel d'histoire, un roman, ou même un argumentaire sur les avantages comparés de deux types d'organisation d'une activité ne relève plus de la maîtrise de base du savoir écrire. L'ambition de celle-ci s'arrêtera à la production d'écrits courts (une ou deux pages), informatifs, descriptifs, familiers, éventuellement argumentatifs, sur un thème de la vie ou de l'environnement du rédacteur. Mais elle ne s'arrêtera pas au seul « savoir remplir des documents administratifs »…

Vous cherchez un mot ?

Comment s'acquièrent les savoirs de base ?

La réalisation du référentiel des savoirs de base s'appuie résolument sur une conception constructiviste du développement des savoirs, inspirée de la théorie opératoire du développement de l'intelligence de Jean Piaget (11).

Selon cette conception, les savoirs ne se transmettent pas, à proprement parler. Ils sont le résultat, le produit de l'activité intellectuelle et réelle du sujet, sa construction personnelle. Ce qui s'applique, singulièrement, aux savoirs de base.

Cela ne signifie pas, toutefois, qu'ils s'acquièrent de façon spontanée et/ou solitaire, bien au contraire. Ils s'élaborent dans l'interaction du sujet avec l'environnement, les objets, les situations ; avec autrui, selon des rôles et des fonctions différentes (pairs, fonctions spécifiques) et, ce, dans un mouvement continu d'aller-retour entre l'activité/la réalité, le projet et la réflexion sur l'activité/la réalité, la verbalisation, l'échange avec autrui à propos de l'activité/la réalité…

Cette construction ne s'effectue pas non plus au hasard, elle a un sens, elle correspond à un « but »,même si celui-ci n'est pas,le plus souvent, explicite, ni même conscient : agir, réagir, comprendre, choisir, participer, réaliser, progresser, prendre du plaisir, et ceci tout à la fois… C'est un mouvement en aller-retour incessant, entre une intelligence en développement et un univers rempli d'énigmes… À l'occasion de ce mouvement, s'élaborent à la fois les outils, de plus en plus perfectionnés, de l'intelligence et la compréhension, de plus en plus pertinente, de l'univers.

Les savoirs, et notamment les savoirs de base, s'acquièrent donc à l'occasion et en fonction des situations, expériences, relations humaines que rencontre chacun, dès le commencement de sa vie et tout au long de celle-ci.

S'il en est ainsi pour tous les humains, cette acquisition est, cependant, relativement différente pour chacun : en ce qui concerne, d'une part, le rythme du développement des acquisitions, le mode d'appréhension du réel et, d'autre part, les situations, expériences, relations rencontrées… Ceci conduit, à un moment donné, à un constat de différences entre individus : de non-maîtrise de certains savoirs pour quelques-uns, voire de difficultés dans leur acquisition.

C'est par rapport à ces constats que sont mises en place des actions de formation visant l'acquisition ou la réacquisition des savoirs de base, auxquelles le référentiel est destiné.

C'est dans ce cadre qu'est réaffirmé le principe de construction, par chaque individu, de ses propres savoirs, de sa capacité à développer ses savoirs et son intelligence. Ce principe implique qu'il n'existe pas *a priori* de point final temporel, pour un individu donné, à cette construction, à ce développement : ce qui n'a pas été acquis peut encore l'être.

En corollaire,est posé le principe que l'acquisition différée,ou la réacquisition des savoirs, procède selon les mêmes modalités que celles qui permettent ou facilitent leur acquisition première ou plus précoce.

11. Par rapport au champ abordé dans le référentiel,la théorie de Piaget paraît constituer l'ensemble le plus complet et le plus articulé relatif aux éléments,données, activités qui composent le tissu de la vie humaine, lui donnent sens et perspective. C'est une architecture d'une ampleur et d'une cohérence inégalée, même si elle ne répond pas à tout (bien qu'il soit difficile d'affirmer ce qui ne s'y trouve pas, étant donnée son ampleur...).

Retour Sommaire

En d'autres termes, acquérir, et surtout ré-acquérir, les savoirs de base (ou combler des lacunes anciennes dans cette acquisition) nécessite l'action du sujet, dans une perspective de réalisation.
Cela rend nécessaire que soient réunies au mieux les conditions qui permettront à l'individu apprenant de construire ses savoirs, de prendre conscience de ceux qu'il possède déjà, de les structurer ou de les restructurer, de se mettre en recherche, de « créer » les nouveaux savoirs qui lui sont nécessaires.

Mode d'emploi du référentiel des savoirs de base

Comment est organisé le référentiel?

Le référentiel proprement dit est essentiellement un cadre d'analyse, qui propose une classification des contenus (12) de chacun des huit domaines de savoirs de base, selon deux critères :
- les principaux composants de chacun des domaines, qui peuvent être dénommés « sous-domaines »,
- l'évolution de l'acquisition de la maîtrise de ces savoirs, découpée arbitrairement en quatre « degrés » de maîtrise, ou de complexité, intitulés « phases ».

Les « sous-domaines » de savoirs

Un savoir tel que lire, ou compter, ou se repérer dans l'espace… est constitué d'un ensemble de savoirs élémentaires, complémentaires, mais distincts, reliés entre eux et mis en œuvre simultanément, le plus souvent, mais que l'analyse, toutefois, permet d'identifier.

« Lire »,par exemple, est analysé par G.Chauveau comme « une stratégie composée essentiellement de sept opérations cognitives :
1 - Questionner le contenu : que se passe-t-il ? qu'arrive-t-il à X?
2 - Repérer le support et le type d'écrit : c'est un livre d'aventures, c'est l'histoire de X.
3 - Explorer une quantité d'écrit pertinente : une ligne, une phrase, un groupe de mots.
4 - Identifier des formes graphiques : mots, syllabes, lettres.
et
5 - Anticiper des éléments syntaxiques ou sémantiques : classe de mots, unités lexicales.
6 - Organiser logiquement les éléments identifiés, reconstruire le texte.
et
7 - Mémoriser les informations sémantiques. » (13)

Réussir une activité de lecture, quelle qu'elle soit, implique de maîtriser ces sept opérations ou savoirs complémentaires. Ainsi, un individu qui maîtrise six de ces opérations, mais pas la quatrième, ne peut réussir l'activité de lecture… tandis qu'un autre, qui maîtrise cette quatrième opération (qui correspond à la définition courante du « savoir-lire »…), sans maîtriser la troisiè-

12. Le degré de détail adopté tient compte de l'objectif général du référentiel - guider la mise en place de formations -,du principe que ces savoirs sont « en action », et du souci qu'il soit « manipulable » par ses utilisateurs.

13. « Des difficultés d'apprendre à lire : perspective psycholinguistique», Handicap et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, N° 47-48, 1989.

me ou la sixième d'entre elles peut, certes, « déchiffrer » le texte proposé, mais n'accédera pas au sens. Or, lire c'est comprendre :la véritable réussite d'une activité de lecture est bien de saisir le sens du texte lu.

Pour parvenir au « savoir-lire », ces deux apprentis-lecteurs auront besoin de supports différents d'apprentissage, puisqu'ils n'ont pas les mêmes acquis, ni les mêmes lacunes.

Le même type d'analyse peut s'appliquer aux autres domaines. Par exemple, savoir compter, dans le cadre de la résolution d'un problème de mathématiques, implique de comprendre l'énoncé, de « décoder » chacun des mots en distinguant son sens courant et son sens mathématique, d'identifier les données et la question posée, de repérer les relations mathématiques entre les données, entre celles-ci et la question posée, de choisir la ou les opérations pertinentes en anticipant sur le résultat attendu, de la ou les réaliser, d'apprécier le résultat du point de vue de sa vraisemblance… et, éventuellement, de justifier verbalement la démarche de résolution et/ou le résultat…

La présentation, en parallèle, des sous-domaines de chaque domaine du référentiel a précisément pour but, à la fois, d'identifier les acquis et les lacunes des apprenants dans chacun d'eux, de repérer, le cas échéant, les causes de blocage, et de mettre en œuvre les démarches d'apprentissage répondant aux besoins de chaque apprenant, en fonction de la configuration de ses savoirs.

Et ce, même si (et surtout si…) les savoirs classés dans les différents sous-domaines sont, la plupart du temps, mis en œuvre simultanément dans l'action. Il n'existe, toutefois, aucune chronologie d'apprentissage ni hiérarchie de valeur ou d'importance entre eux : on peut comprendre et assimiler les différentes natures d'écrits avant de maîtriser le déchiffrage, il n'est pas nécessaire de maîtriser la « technique » de l'addition avant d'être confronté à des problèmes additifs… En conséquence, cette classification ne vise en aucune manière à suggérer un apprentissage morcelé et linéaire des sous-domaines les uns par rapport aux autres (14), au contraire.

Le déroulement de l'acquisition

Le référentiel des savoirs de base étant conçu comme un référentiel de formation, il importe qu'il guide l'évolution vers l'atteinte de la maîtrise de ces savoirs, qu'il jalonne le cheminement des apprenants, et propose des « balises » ou « exigences-clés » au long du parcours, pour apprécier le « déjà là » en début de formation, estimer à grands traits la distance parcourue, celle qui reste à franchir, dans chaque domaine.

C'est pourquoi chacun des huit domaines est décliné en quatre phases principales d'acquisition (ou trois, de fait, puisque la quatrième constitue essentiellement le descriptif de la maîtrise de base,ou objectif final). Le choix de quatre phases s'explique par le souci de limiter l'aspect « dissection » que risque de présenter toute classification de ce type.

Dans chaque domaine, l'articulation entre les phases tente d'être aussi cohérente que possible. Ces quatre phases décrivent, en principe, l'évolution progressive vers la maîtrise de l'autonomie dans la mise en œuvre du domaine de savoirs considéré, l'élargissement du degré de complexité ou de difficulté et l'ampleur des activités qui peuvent être effectuées et réussies. Ce mode de présentation, dans chaque domaine et par sous-domaine, doit permettre d'établir un lien, une

14. **Il importe de rappeler, en outre, que ces domaines ne sont pas réductibles à des «disciplines» ou «matières» «scolaires», ni individuellement, ni globalement...**

cohérence entre les savoirs partiels acquis par chaque apprenant et de combler progressivement les lacunes existantes, à la manière de la réalisation d'un puzzle.

Cependant, ce découpage ne vise, en aucune manière, à suggérer une programmation linéaire des activités d'apprentissage. Ces phases n'impliquent, d'ailleurs, pas une chronologie systématique dans l'acquisition des savoirs qui y sont inclus. En outre, l'énumération des composants de chaque sous-domaine n'a pas pour but que soient associées, à chaque phase de chacun d'entre eux, des séries d'exercices ponctuels (et répétitifs…).

Il n'y a, par ailleurs, aucune estimation ou pondération quantitative possible entre les éléments d'une même phase, ou d'une phase à l'autre : un individu qui maîtriserait n éléments de la « phase initiation » dans un domaine de savoirs ne sera pas pour autant estimé maîtriser l'ensemble de cette phase, ou « pouvoir passer » en « phase progression » du même domaine… Le référentiel ne permet que des estimations qualitatives, et la maîtrise de base finale suppose la maîtrise de l'ensemble des items présentés (en principe… mais personne n'est parfait…!).

Enfin, les phases d'acquisition de la maîtrise d'un domaine de savoirs de base sont relatives/intrinsèques à ce domaine : même si le découpage proposé utilise les mêmes termes pour désigner les différentes phases dans tous les domaines de savoirs, ces termes ne décrivent en rien un « type » de public ou un « niveau ». Ils n'ont pas pour objet de conduire à la constitution de « profils-types » de maîtrise des savoirs de base, ni de groupes « homogènes » d'apprenants (contrairement à ce que proposent d'autres référentiels) : l'existence d'une personne, ou d'un groupe de personnes, se situant à la phase « exploration » pour l'ensemble des domaines est peu probable… particulièrement dans le cas d'adultes, dont les acquis sont, le plus souvent, disparates. La répartition en phases différentes n'a pour objet que d'établir le profil personnalisé de chaque apprenant et de son évolution, nécessairement hétérogène d'un domaine à l'autre pour une même personne.

Les phases de l'acquisition

Chacune des quatre phases adoptées dans le descriptif des huit domaines de savoirs a une signification et une fonction spécifiques.

La « maîtrise de base »

Pour chaque domaine de savoirs, elle est présentée en introduction, comportant, en première page, une définition succincte du savoir de base considéré, tel qu'il est mis en œuvre dans un ensemble de situations courantes, faisant apparaître ses différents composants, ou sous-domaines ; ceux-ci sont ensuite présentés de façon détaillée, en troisième page, sous la forme de savoir/savoir-faire par sous-domaines.

Cet ensemble constitue l'objectif terminal d'acquisition dans le domaine considéré, référé au degré de complexité et d'exigence correspondant à sa maîtrise de base.

Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'une « phase » d'acquisition, impliquant une durée ou des activités spécifiques, mais plutôt du moment ultime de la phase « progression » et/ou du constat de l'atteinte de l'objectif d'acquisition de base.

La phase « exploration »

Elle a, comme la précédente, un statut particulier ainsi qu'une signification plurielle.

Elle comprend, d'une part, un aspect de « découverte » du domaine de savoirs considéré et un premier apprentissage d'éléments de savoirs relevant de certains sous-domaines : le geste et les outils de l'écriture, les signes du texte, les nombres et les chiffres, les points de repère spatiaux ou temporels élémentaires… Ces acquisitions impliquent une chronologie relativement stricte d'apprentissage, par rapport aux autres phases, dans les sous-domaines correspondants.

Mais cette phase inclut aussi, d'autre part, pour chaque domaine de savoirs, une réflexion sur ces savoirs, sur la relation de l'apprenant à ceux-ci, ses modalités d'apprentissage dans ce domaine, utile pour celui qui aborde ce domaine de savoirs, mais également pour celui qui en a déjà une certaine maîtrise, s'il n'a pas déjà eu l'occasion, dans son parcours antérieur, de mener cette réflexion. Elle est relative, principalement,à la question du sens , celui des savoirs et celui de l'apprentissage.

En conséquence, elle invite à un questionnement ou un état des lieux, par l'apprenant lui-même, sur tous ces thèmes : son mode d'apprentissage de ce domaine de savoirs, ses expériences antérieures, ses réussites et ses difficultés, mais aussi une approche historique, géographique, voire sociologique et philosophique du domaine de savoirs considéré (les différents signes graphiques et alphabets, l'histoire des nombres et des chiffres, les différentes conceptions du temps…).

C'est pourquoi, malgré son appellation qui suggère un début, ou une antériorité par rapport aux autres phases, certains des éléments d'acquisitions qui y sont décrits peuvent ne pas être maîtrisés (en tout ou en partie), alors que des savoirs décrits dans les autres phases sont acquis.

En d'autres termes, des éléments de cette phase peuvent constituer des objectifs d'apprentissage parallèles, dans le temps, à des objectifs relevant des autres phases, voire ultérieurs. Les activités pédagogiques relevant de cette phase pourront être situées à différents moments du parcours de formation, comme détours, retours, compléments, permettant une restructuration des acquis antérieurs.

Pour reprendre l'exemple de la lecture, cité plus haut, des apprenants maîtrisant parfaitement l'identification des formes graphiques (mots, syllabes, lettres) peuvent n'avoir développé aucune capacité à anticiper sur leur lecture, à formuler des hypothèses, et se trouver, ainsi, en difficulté pour comprendre ce qu'ils lisent. Il sera donc nécessaire qu'ils développent leur prise de conscience des fonctions de la lecture et de leurs attentes à l'égard du texte lu, leur capacité à reconnaître les différents types d'écrits auxquels ils peuvent être confrontés, etc.

La phase « initiation »

Elle a pour objet l'acquisition des fondements essentiels de chaque domaine de savoirs de base, des « matériaux » sur lesquels peut s'édifier la maîtrise de base de ces savoirs : « outils » techniques ou conceptuels qui deviennent « naturels » dès qu'ils sont assimilés. Il s'agit, par exemple, de la compréhension du nombre, de la combinaison phonèmes/graphèmes, de la structure élémentaire de la phrase, ou de la perception des dimensions de l'espace et de leur coordination, etc.

C'est la phase de l'entraînement et des renforcements, de la consolidation dans les différents sous-domaines d'acquis considérés.

Vous cherchez un mot ?

Si les acquisitions, dans certains sous-domaines, peuvent impliquer une relative chronologie dans le cadre de cette phase et par rapport à la phase « progression », il n'y a pas systématiquement chronologie entre les différents sous-domaines.En revanche, une certaine chronologie peut exister entre plusieurs domaines (par exemple : résoudre des problèmes mathématiques énoncés par écrit suppose de savoir lire/comprendre au moins des phrases simples).

La phase « progression »

C'est la phase la plus « large » en ce qui concerne les objectifs opérationnels intermédiaires visés et les activités d'apprentissage mises en œuvre. Elle a pour objet, en effet, d'installer progressivement les possibilités de transfert des acquis de chaque domaine et sous-domaine ainsi que leur généralisation, en vue de la maîtrise de base.

Elle inclut donc un élargissement et un approfondissement des différents savoirs en cours d'acquisition, leur mise en œuvre ou leur application dans des situations variées, nouvelles, exigeant une part de plus en plus grande d'adaptation.

Présentation du référentiel de chaque domaine de savoirs

Le plan adopté comprend deux parties principales.

La partie Référentiel proprement dite, essentiellement descriptive, présente une première page de définition succincte de la maîtrise de base du domaine de savoirs considéré, suivie de la liste détaillée des « éléments de référentiel » (15), répartis par sous-domaines, pour chacune des quatre phases d'acquisition.

Selon le principe énoncé plus haut - d'évolution de l'autonomie dans les savoirs - , les sous-domaines et les éléments qui les composent se répondent d'une phase à l'autre. Les mêmes titres de sous-domaines se retrouvent donc dans les quatre phases. La phase présentée en premier est celle de la maîtrise de base, d'une part, afin de souligner qu'elle constitue **l'**objectif final d'ac - quisition, d'autre part, pour suggérer que la première appréciation des acquis d'une personne soit d'abord référée à la maîtrise, ceci constituant une sorte d'*a priori* favorable sur ses capacités…

En complément du référentiel proprement dit, sont proposés, pour chaque domaine, des conseils pédagogiques et didactiques, d'une part, portant sur le développement de la maîtrise de **base** du domaine de savoirs considéré, sous forme d'un rappel sommaire des principaux objectifs de chaque phase d'acquisition, d'autre part formulant des suggestions de mise en œuvre d'activités et de démarches d'apprentissage, qui s'appuient essentiellement sur l'action et les productions des apprenants, sur les situations de la vie quotidienne, ou sur l'histoire, la géographie, etc. des savoirs du domaine considéré.

En effet, bien que le référentiel soit, par essence,extérieur à toute action singulière ou démarche particulière, il nous a semblé utile de proposer à ses utilisateurs quelques pistes de réflexion, d'information, ou d'approfondissement de leurs connaissances, et de diversification de leurs pratiques, tout en veillant à éviter d'induire une confusion entre objectif, support et contenu de formation…

15. La formule «éléments de référentiel» signifie simplement que l'exhaustivité est difficile à atteindre...Elle n'est peut-être pas souhaitable, si l'on veut garder un minimum de maniabilité à un document de ce type. L'ambition du référentiel,toutefois,est de proposer, au moins, les éléments essentiels de chaque domaine.

Vous cherchez un mot ?

Ces « suggestions » sont seulement indicatives et non exhaustives.Elles ont essentiellement pour but d'illustrer concrètement les savoirs envisagés et sont présentées dans une perspective d'ouverture la plus large possible à des gammes de supports, moyens, situations d'apprentissage, approches théoriques, etc. Chaque usager les complétera par ses propres suggestions, notes et expériences…

À quoi peut servir le référentiel ?

À partir de la prise de connaissance du référentiel, de son appropriation par son utilisateur, tout reste à faire pour la mise en place d'une action de formation particulière…

Le référentiel fournit, toutefois, un cadre analytique et méthodologique pour les différentes étapes de la réalisation de la formation.

Avant la mise en œuvre de l'action

Le recours au référentiel peut permettre de :

- comprendre/appréhender l'ampleur des savoirs correspondant à un domaine particulier, inventorier les savoirs contenus dans ce domaine, dans l'ensemble des domaines,
- ajuster les représentations que les différents partenaires de l'action ont de ces savoirs, les aider à élaborer un langage commun ;

- élaborer, en s'appuyant sur le référentiel et ce langage commun, des méthodes et moyens de repérage pertinents des publics potentiels,
- identifier les acquis des personnes concernées, et l'amplitude de leurs besoins de formation complémentaire,
- comparer ces besoins aux moyens et conditions affectés; le cas échéant, réviser en conséquence les moyens envisagés ou les finalités annoncées ;

- déterminer, enfin, de façon aussi précise que possible les objectifs terminaux de l'action, ou leur déclinaison pour chaque apprenant concerné, en fonction de tous ces éléments.

Au début de l'action

Le référentiel sera utilisé pour :

- apprécier de façon détaillée les acquis des apprenants potentiels (évaluation initiale ou « positionnement »),
- élaborer, dans ce but, des moyens d'évaluation pertinents ;

- formuler, pour chaque apprenant, des objectifs pédagogiques opérationnels et un projet de formation personnalisés,
- dresser, en conséquence, un contrat pédagogique précis pour chacun (16), éventuellement limité dans l'ambition annoncée (en fonction des conditions et contraintes, ainsi que des capacités d'investissement personnel et de projection dans l'avenir de l'apprenant),

16. **Qui peut utiliser les items du référentiel, en prenant soin, toutefois, de les reformuler dans un langage accessible à l'apprenant.**

- considérer chaque contrat pédagogique particulier, le plus souvent de durée limitée, comme un élément d'un cursus global visant, à terme, la maîtrise des savoirs de base, qui constitue la finalité ultime de ces formations (et rend possible : l'accès à d'autres formations, y compris qualifiantes, l'insertion dans un emploi de meilleur niveau de qualification, l'obtention d'une validation, CFG ou autre…).

Tout au long de l'action

Le référentiel constitue le fil conducteur de la mise en œuvre de l'activité pédagogique et didactique pour :

- permettre un suivi détaillé de la progression, une analyse des productions des apprenants en les comparant aux différents items du référentiel de chaque phase de chaque domaine de savoirs de base (et non l'inverse…),
- en déduire les acquis et les besoins d'apprentissage complémentaires, un diagnostic précis des raisons de la progression ou d'un ralentissement de celle-ci,
- aider chaque apprenant à situer son évolution ;

- rechercher les situations d'apprentissage et exercices permettant d'atteindre des objectifs d'acquisition précis, dûment identifiés,
- guider la mise en œuvre, le choix, la recherche, voire l'élaboration de nouvelles méthodes, de nouveaux moyens et supports d'apprentissage,
- analyser les objectifs qui peuvent être atteints au moyen des situations d'apprentissage mises en place ou des supports/outils disponibles (17),
- analyser des situations et des supports de formation divers, des activités de la vie sociale et professionnelle, des activités d'apprentissage… afin d'y déceler les savoirs mis en œuvre (lesquels peuvent, le cas échéant, fonctionner comme pré-requis ou causes de blocage),
- affiner l'intentionnalité des activités pédagogiques et didactiques, en préciser le sens ;

- « créditer » chaque apprenant, au fur et à mesure, des acquis identifiés, en une évaluation à la fois formative et sommative.

En fin d'action :

Au moment du départ de chaque apprenant, l'utilisation du référentiel permet de :

- faire « la somme » des acquis accumulés, éventuellement procéder à une évaluation de fin de période de formation et, pour ce faire, élaborer des supports pertinents ;
- synthétiser, avec l'apprenant, la distance franchie par rapport à la finalité générale de maîtrise des savoirs de base, et celle qui reste à parcourir…,
-… voire constater que l'objectif final de maîtrise de base est atteint…,
- mettre en œuvre des moyens de « reconnaissance des acquis » compréhensibles par l'apprenant et significatifs pour les différents partenaires actuels ou ultérieurs de sa formation ;

- effectuer le bilan de l'action de formation elle-même, en collectant l'ensemble des parcours effectués et en portant une appréciation sur les progressions constatées ;

17. **Le plus souvent, plusieurs situations d'apprentissage permettent d'atteindre un même objectif d'acquisition, et il est souhaitable de diversifier les situations proposées ; réciproquement, une situation d'apprentissage met en jeu plusieurs éléments et/ou domaines de savoirs, et il peut être utile de faire l'analyse de tous ces éléments présents dans la même situation, afin de dégager les priorités, voire de vérifier que certains de ces éléments de savoirs ne vont pas faire écran au savoir visé... La classification des domaines en sous-domaines rend le référentiel particulièrement utile à cette double analyse.**

- envisager, en conséquence, la modification des paramètres de l'action pour une amélioration de la qualité des actions à venir…

Méthodes et démarches d'apprentissage

La conception du référentiel des savoirs de base se fonde sur une vision constructiviste du développement des savoirs. Cette vision s'applique aussi bien à l'apprenant, ultime destinataire de ce travail, qu'au formateur, pour lequel le référentiel constitue un outil essentiel.

En conséquence, le référentiel décrit les buts à atteindre et leur inter-relation ; il reste à construire les démarches, supports, moyens pour atteindre ces buts, observer la progression vers leur réalisation ; il ne s'adresse pas à un formateur « exécutant », qui n'aurait d'autre fonction que de reproduire des exercices prescrits, mais à un formateur « créateur », producteur de sa démarche pédagogique et didactique, auquel il offre un fil conducteur qui lui permet de structurer ses interventions.

Il n'est donc pas question de transformer ce référentiel en un « programme », qu'il faudrait « faire » (dans l'ordre…!), ni d'accoler à chaque item de chaque sous-domaine, dans chaque phase, une batterie d'exercices (individualisés…) correspondants…

Le référentiel est à considérer comme une trame, un filet (tel celui des trapézistes…), permettant de compléter peu à peu le puzzle des savoirs d'adultes qui maîtrisent un peu, beaucoup… ou presque pas du tout ces savoirs de base.

L'acquisition de ces savoirs se fera, en effet, comme l'achèvement du puzzle, par proximité et contiguïté dans certains cas, par îlots de savoirs partiels au milieu de larges pans de lacunes, car c'est ainsi que sont ces adultes, que se déroule la vie et, sans doute aussi, tout apprentissage, par assimilation et accommodation, par adaptation et équilibration « majorante »…

Le cadre du puzzle étant posé, il ne reste plus qu'à mettre en scène l'action, car les savoirs de base sont, avant tout, incarnés dans l'action.

Dans cette perspective, quelques conditions essentielles de leur développement peuvent être rapidement énumérées (18) :

- mise en situation, « immersion » dans la situation,
- exploration, découverte, questionnement, étonnement… par rapport à chaque situation ou prise d'information,
- « problématisation » de la situation, perception ou identification des questions qu'elle pose, de sa complexité, de ses composants, de leurs relations, voire des obstacles (qui peuvent parfois susciter le recul, la crainte, la fuite…),
- prévision, anticipation, recherche des moyens d'agir, de réagir, de résoudre, de répondre,
- recherche, recueil des éléments nécessaires à l'action, la résolution, la réponse, élaboration ou appropriation progressive,
- formulation, formalisation des moyens, des étapes, des processus et procédures de la réponse ou de la réalisation,
- retour réflexif, confrontation des résultats obtenus à ceux qui étaient attendus, identification du rôle des moyens et procédures utilisés, recherche d'autres moyens et procédures possibles,

18. **Cette énumération n'est pas exhaustive, mais trouve des compléments, dans le référentiel de chaque domaine de savoirs, au paragraphe « Suggestions de mise en œuvre ».**

- traitement d'une nouvelle situation, question, action, identique, proche, différente.

Et ainsi de suite… jusqu'au sentiment et au constat de réussite, de maîtrise, d'atteinte du but envisagé, jusqu'à la capacité de réaliser d'autres actions, de dominer d'autres situations, différentes, plus complexes, exigeant la mise en œuvre de nouveaux moyens, de nouvelles procédures, sans fin, selon le processus d'équilibration décrit par Jean Piaget.

Les situations proposées et mises en œuvre devront être, autant que possible, complexes (sans être pour autant « compliquées »…), c'est-à-dire mettant plusieurs éléments et variables en jeu, même si certaines de ces variables devront être momentanément prises en charge par le formateur (ou un apprenant ayant une meilleure maîtrise de cette variable).

Elles devront être nombreuses, proches mais non identiques, non répétitives : gammes d'activités, à parcourir dans tous les sens, du plus complexe au plus simple, du plus simple au plus complexe, afin que, peu à peu, les savoirs s'éprouvent.

Introduction aux contenus du référentiel

Les éléments de réflexions générales qui sont présentés ici n'ont pas de prétention théorique ou scientifique. Ils sont, vraisemblablement, éminemment discutables.

Leur principale ambition est de situer dans leurs grandes lignes les champs et les domaines du référentiel, de susciter le débat, d'amorcer une démarche de métacognition, démarche qui semble indispensable à la conduite des apprentissages et à l'acquisition des savoirs faisant l'objet du référentiel.

Les formateurs sont donc vivement invités à entamer une démarche similaire, ainsi qu'à y convier, et y accompagner, les apprenants, ceci constituant le meilleur moyen pour qu'ils découvrent la signification de ces apprentissages de base et en construisent personnellement le sens-pour - eux (c'est ce à quoi convie la phase « exploration » de chaque domaine).

Le champ de la communication

La communication est une caractéristique essentielle du vivant, singulièrement de l'être humain. L'enjeu de la communication est l'échange, à travers la production et la réception de sens .

Elle implique plusieurs dimensions de l'être humain : physique, psychologique, sociologique, philosophique… Elle s'inscrit toujours dans une situation interpersonnelle, même si celle-ci peut être à distance - dans le temps et/ou l'espace - voire virtuelle. Elle associe un mode verbal et un mode non-verbal.

Son fonctionnement optimum suppose que soient réunies un certain nombre de conditions psychologiques, physiques et physiologiques, associées à la maîtrise des outils - linguistiques - qui lui sont spécifiques.
Dans le cadre limité de l'acquisition des savoirs de base, ce sont essentiellement les moyens

spécifiques de la communication verbale qui sont envisagés, supposant réunies les conditions psychologiques et sociologiques favorables à son fonctionnement.Les aspects physiques et physiologiques sont mentionnés, autant que nécessaire, dans la mesure de leur possible incidence sur le fonctionnement de la communication (problèmes d'ouïe, de vision, d'appareil phonateur, difficultés motrices…).

Par ailleurs, si des contenus possibles (innombrables…) de la communication sont évoqués dans le référentiel, c'est principalement sous l'angle de leur structure et de leur construction, des conditions de la production du sens.

- **Les éléments présentés ci-dessous, ainsi que dans le référentiel des quatre domaines du champ de la communication, ne sont, en aucune manière, réductibles à ce qui est communément intitulé « Français » en formation initiale ou dans des programmes d'examens.**

La communication verbale

C'est une activité transversale à la majorité des activités humaines. Elle met en jeu les mécanismes du langage, à travers les diverses langues parlées par les êtres humains. Elle fonctionne sur un mode écrit ou oral. Elle est émise ou reçue par les sujets communicants.

Elle comporte, ainsi, quatre domaines principaux, chacun d'entre eux correspondant à deux des caractéristiques ci-dessus, selon les combinaisons résumées dans le tableau suivant :

	Communication orale	Communication écrite
Réception-Compréhension	Écouter-comprendre l'oral	Lire-comprendre l'écrit
Émission-Production de sens	Parler-se faire comprendre	Écrire-se faire comprendre

Ces quatre domaines mettent en jeu des capacités :
- spécifiques à chacun d'entre eux (reconnaissance des sons, prononciation, déchiffrage, graphie),
- communes à deux domaines (maîtrise du code écrit, maîtrise du code oral, d'une part, caractéristiques de l'émission, de la réception, d'autre part),
- générales aux quatre domaines (maîtrise de la langue, de la correspondance phonèmes-graphèmes, construction du sens).

La communication verbale ainsi définie utilise, en effet, un moyen commun à ces quatre domaines : le langage verbal, dont la manifestation est, pour un groupe d'individus donné, la langue partagée par ce groupe.

La langue

Elle diffère d'un groupe d'individus à un autre (ethnies, nations, cultures différentes). Dans chaque groupe linguistique, chaque individu peut avoir une maîtrise plus ou moins développée de sa langue originelle, à l'oral et/ou à l'écrit (pour les langues qui possèdent ce mode de communication). Pour chaque langue, on observe des caractéristiques spécifiques, du point de vue de la structure du langage oral et écrit, de la nature et du nombre des sons et des signes utilisés, etc.

- ***Un référentiel des savoirs de base du champ de la communication peut donc être formalisé*** pour chaque langue ; ***des catégories descriptives communes peuvent s'y retrouver***. ***En ce qui concerne le présent référentiel***, il ne traite que de la langue française, ***utilisée par des sujets dont c'est la langue originelle ou qui en ont une pratique minimale à l'oral*** (19).

Le langage

C'est une capacité humaine, liée à la fonction symbolique, qui vise à produire du sens à partir de la combinaison de sons et, éventuellement, de signes, d'une façon appropriée - et conventionnelle - dans une langue donnée. Il permet aux individus de mettre en forme et d'échanger des informations, des opinions, des sentiments.

Le langage est non seulement l'outil principal de la relation inter-personnelle, mais aussi la condition de la structuration et de l'expression de la pensée personnelle. Celle-ci se développe avec lui, et réciproquement, en interaction.

Il se construit dès la naissance, progressivement, par imitation et accommodation en ce qui concerne le langage vocal/oral, par apprentissage spécifique en ce qui concerne le langage écrit.

Il met en jeu trois éléments principaux :
- la phonétique : la reconnaissance et la production des sons, leur reproduction graphique,
- le lexique : la conscience des mots, de leur orthographe et de leur signification,
- la grammaire, c'est-à-dire :
  . la morphologie, ou les variations formelles des mots,
  . la syntaxe, ou la construction de l'énoncé en vue de la production de sens, selon des caractéristiques propres à chaque langue.

Dans une langue donnée, chaque individu met en œuvre des capacités langagières propres. Il dispose d'un stock variable de vocabulaire, en relation, notamment, avec son éducation, sa formation, son cadre social et professionnel, sa pratique culturelle, etc. Il maîtrise plus ou moins les modalités d'organisation de ce vocabulaire, les formes différentes que peuvent prendre des catégories spécifiques de mots, etc.

- Le référentiel décrit la maîtrise ***de base*** de ces capacités, c'est-à-dire le degré estimé indispensable à un sujet adulte, dans notre société occidentale, à notre époque, pour la conduite, en autonomie, de sa vie personnelle, sociale, professionnelle.

19. **Maîtriser la langue française comme langue** seconde **ne relève pas du champ des savoirs de base.**

La communication orale

Parler-se faire comprendre et écouter-comprendre sont les activités les plus courantes de la vie personnelle, sociale et professionnelle. Ce sont les deux faces d'un même processus qui, en combinant des sons, de façon conventionnelle dans un code donné (une langue donnée), permet de produire et d'échanger du sens.

L'apprentissage de la communication orale se fait, généralement, de façon « naturelle », dans la langue originelle, par imitation, immersion dans la communication avec l'environnement humain immédiat : mère, père, famille élargie, groupe social, appareils de diffusion et de reproduction du son, jusqu'à une maîtrise au moins élémentaire de la pratique de la langue, mais sans connaissance « sur » cette pratique.

Cet échange entretient un rapport particulier avec le temps et l'espace : impliquant, en principe, la simultanéité et la présence, il est éminemment périssable, fugitif, comme le temps, bien que ceci soit devenu partiellement modulable avec l'invention de moyens de transport, de conservation et d'émission différée des sons.

Parler-se faire comprendre et écouter-comprendre, activités complémentaires et en inter-relation quasiment constantes - au moins dans leur principe -, se distinguent l'une de l'autre dans une partie de leurs fonctions qui sont, de fait, opposées : émettre-se faire comprendre, d'une part, recevoir-comprendre,d'autre part. En revanche, elles impliquent un minimum de volonté ou d'intentionnalité du sujet concerné (20).

Parler-se faire comprendre

C'est produire des énoncés oraux, un « discours », mettre en sons des éléments de sens ,construire un arrangement pertinent de ces sons et de ces éléments de sens, en une architecture particulière à la langue utilisée, relativement à une infinité de thèmes ou contenus possibles, avec une intention, un objectif qui peuvent être variés, dans des situations et des contextes divers, à destination d'interlocuteurs de nombre, nature, type et caractéristiques également diversifiés.

Écouter-comprendre

C'est extraire ou reconnaître le sens contenu dans un ensemble de sons vocaux perçus, émis par un interlocuteur (au sens générique), ceci impliquant la connaissance ou la pré-connaissance de la correspondance entre les sons perçus, leurs arrangements, et leur signification, outre un minimum de familiarité avec le sujet ou le thème abordé. C'est une activité effectuée dans l'immédiateté, soumise au déroulement du temps, exigeant l'adaptation du récepteur aux modalités de communication de l'émetteur. Éventuellement, toutefois, les procédés de conservation et de ré-émission des sons peuvent, à l'occasion, pallier les difficultés que ce lien temporel peut engendrer.

20. **C'est notamment l'intentionnalité qui différencie** écouter **de** entendre**, au sens courant actuel de ce dernier.**

La communication écrite

Lire-comprendre l'écrit et écrire-se faire comprendre sont, aussi, deux activités relatives à un même processus : échanger du sens au moyen de traces, de signes, transcription graphique des sons de l'échange oral. Aux conventions de l'oral (arrangement non aléatoire des sons entre eux, produisant des unités de sens : les mots, et des composés de sens : la mise en ordre des mots, ou phrases, etc.), l'écrit ajoute la convention des unités graphiques d'une langue donnée : signes (comme dans l'ancien égyptien, mais aussi le chinois, le japonais) ou lettres (de formes diverses selon les alphabets - grec, russe, arabe - et de nombre variable d'unités - le thaïlandais en compte plus de quarante -) et leur combinaison.

Si l'écrit n'est pas, à proprement parler, une « langue » nouvelle par rapport à l'oral, il n'est pas, toutefois, d'accès immédiat : il implique la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations abstraites et exige, pour sa maîtrise, un important apprentissage technique ; sa réception efficace se distingue radicalement de la re-transformation des signes en sons.

Tout comme la communication orale, la communication écrite implique la volonté ou l'intention du sujet lisant ou écrivant, ces deux activités étant, elles aussi, opposées bien que complémentaires : émission - recherche de la compréhension par l'interlocuteur, d'une part, réception - compréhension du message de l'interlocuteur, d'autre part.

Entretenant un rapport spécifique et privilégié avec l'espace (de son support, quel qu'il soit) - son appréhension se fait, selon les langues, de gauche à droite, ou de droite à gauche, ou de haut en bas… -, l'écrit n'est, cependant, pas sans relation avec le temps, de par le caractère non aléatoire de la succession des signes et des combinaisons de signes qui le constituent, de l'ordre signifiant des mots…

Par rapport à l'oral, l'écrit exige une plus grande rigueur de structuration, et/ou des modalités particulières de mise en forme des unités de sens (mots, phrases) : il nécessite peu de redondance, celle-ci étant compensée par la permanence, mais il supporte mal, en revanche, la répétition ; il résiste difficilement à l'absence de construction, ne pouvant s'ajuster à la réaction de l'interlocuteur (en principe absent), ni bénéficier d'un complément gestuel ou, plus généralement, non-verbal (bien que des techniques ou des artifices graphiques - ou le recours à l'image - puissent, le cas échéant, suppléer à cette absence de compléments).

Lire-comprendre

La lecture a pour but d'extraire du sens d'un ensemble de signes graphiques. C'est une activité mentale pure, simultanément de décodage et de compréhension immédiate, à partir de la perception visuelle de ces signes, sans passage par l'oralisation (21). C'est en ce sens que des auteurs ont pu dire que « l'écrit est un langage pour l'œil ».

21. **La lecture « à haute voix » n'est pas une activité de lecture, au sens strict du terme ; elle est, d'ailleurs, beaucoup plus difficile, combinant les caractéristiques de la prise de parole - articulation, prononciation, ton, rythme... - et celles de la lecture, en accentuant les exigences liées à cette dernière : capacité d'anticipation plus grande, pour que l'émission orale ne soit pas trop saccadée, hachée..., plus grande rapidité d'accès au sens,pour que le rythme et l'intonation soient appropriés... Ce qui en fait une activité de haut vol : accessible à des orateurs et acteurs chevronnés, mais peu à des lecteurs débutants... C'est pourquoi les situations d'apprentissage et, encore plus, d'évaluation, éviteront les situations de lecture à voix haute, qui risquent, en outre, d'induire chez l'apprenant une idée fausse de la lecture : en effet, la lecture efficace est celle qui n'est pas « oralisée », beaucoup plus rapide, d'une part, et en général facilitatrice de l'accès au sens.**
Toutefois, des occasions de lecture à haute voix pourront se rencontrer, dans des activités de recherche et transmission d'information en groupe (définition d'un mot dans le dictionnaire, extrait d'un texte qu'un apprenant souhaite communiquer...). Par ailleurs, des activités mettant en œuvre la lecture à voix haute pourront, également, être réalisées : lecture de poèmes, de dialogues de théâtre... ; dans ces cas, la lecture aura toujours été longuement préparée, d'abord silencieusement, puis commentée, le sens des mots et de l'ensemble ayant été explicité, etc.

Elle suppose la connaissance préalable (et la reconnaissance) de la langue et du langage adoptés dans l'écrit considéré mais aussi,et d'abord,la connaissance (et la reconnaissance) du système de signes graphiques utilisé et de la correspondance entre celui-ci et le système de sons de la même langue. Elle implique également, bien entendu, une certaine connaissance du thème du texte lu, comme c'est le cas de la compréhension de l'oral; cet aspect de la communication renvoie, plus généralement, aux mécanismes de « fabrication du sens », relevant, notamment, du domaine du raisonnement, du traitement intellectuel des informations (et de l'expérience), de la mémorisation, etc., en liaison interactive avec la langue et le langage.

Lire est, en général, une activité individuelle, solitaire, relativement indifférente au temps et à l'espace, mis à part le décodage correct et la compréhension de la position des signes dans l'espace du support, et de leur succession les uns par rapport aux autres. La lecture n'impose pas un moment, une durée, ou un ordre de réalisation,ni même un lieu : c'est une activité d'échange différé, qui s'effectue généralement en l'absence de l'interlocuteur, auteur ou producteur de l'objet de lecture. En outre, contrairement à l'écoute, du fait de la permanence de l'écrit, elle permet tous les retours en arrière qui peuvent être nécessaires pour atteindre l'objectif de compréhension.

Écrire-se faire comprendre

C'est produire du sens au moyen de signes graphiques, organisés en des arrangements particuliers, conventionnels à une langue donnée, à l'intention d'un interlocuteur (au sens générique du terme).

Cette production suppose la connaissance et la maîtrise de l'usage du système de signes commun aux interlocuteurs concernés : leur morphologie graphique, la correspondance sons/signes, leur organisation en ensembles signifiants (mots, leur morphologie et leurs arrangements - ordre dans la phrase, succession des phrases… -).

Émettre-recevoir

Parler ou écrire, émettre un énoncé, un message, s'ils visent, en principe, un interlocuteur peuvent, de fait (contrairement aux présupposés théoriques), ne pas tenir compte - ou faiblement - de celui-ci, de ses caractéristiques, de son degré d'écoute, de ce qu'il sait du thème. L'énoncé, le message n'en sera pas moins correct, cohérent, compréhensible dans l'absolu. Le sens peut être présent, sans qu'il atteigne son but, son destinataire, du moins immédiatement.

Le producteur de message « s'exprime » toujours, au moins partiellement, pour lui-même, en fonction de lui-même. Une partie des énoncés oraux ou des écrits produits n'a, d'ailleurs, pas d'autre destinataire que soi-même (« penser tout haut », journaux intimes, notes et réflexions personnelles).Pour « s'exprimer », il suffit, à la limite, d'être un. Cela peut donc être une activité fortement intériorisée, égocentrée, contrairement aux apparences. En outre, émettre en direction d'un interlocuteur n'implique pas d'avoir conscience de son éventuelle différence.

Écouter, lire, recevoir, ne semble pouvoir se faire, sans prise en compte de l'interlocuteur, l'émetteur, l'auteur, de son altérité (excepté le cas particulier de la relecture ou de la ré-écoute de lui-même par l'émetteur).

En principe, recevoir suppose donc,implique d'être deux : l'émetteur et le récepteur,qui reconstruit le sens pour lui. Recevoir, comprendre exige la confrontation avec des connaissances préalables : informations stockées-déjà là, mémorisation antérieure et mobilisation des contenus mis en mémoire.Recevoir est, de ce fait, une activité forcément « extériorisée » (contrairement aux apparences), exocentrée. À moins que le récepteur ne produise une « invention »…, ne se soucie pas de la pertinence de sa construction par rapport à l'émetteur… Sans doute, il ne s'agira plus, dans ce cas, de « com-préhension ».

Émettre et recevoir comportent, en fait, les mêmes exigences de conscience de soi et de conscience de l'autre;ce sont, l'un comme l'autre, une activité au sens fort du terme (il n'y a pas de passivité dans la réception), impliquant toujours, pour chacun des deux termes de la communication, intention et construction de sens.

Le champ du raisonnement et de l'appréhension du réel

La pensée, ou le raisonnement, constitue la caractéristique distinctive de l'être humain, lui permettant de se situer par rapport à lui-même, à autrui, au monde réel, de se comprendre lui-même, de comprendre autrui, le monde et, aussi, d'agir avec et sur lui-même, autrui, la réalité…

Elle est au cœur de toute action, de toute activité, de tout savoir, permettant d'acquérir ce savoir, de « traiter » les différents types d'informations reçues, perçues (consciemment ou non), de donner sens (signification et direction) à l'information, à l'action.

La pensée n'est pas « donnée » *a priori* mais se construit et développe ses instruments de fonctionnement (structures , opérations , catégories…) à l'occasion de sa confrontation avec le réel, dans un mouvement permanent d'assimilation et d'accommodation visant tant la connaissance que la cohérence (22), autrement appelée « raisonnement logique » ou « logico-mathématique ».

Elle ne peut exister sans un moyen de symbolisation, le langage et la langue - qu'elle contribue à développer en retour -, ni sans l'échange avec autrui - dont le rôle est essentiel et indispensable. Elle n'en constitue pas moins le produit d'une construction personnelle, radicalement individuelle.

Le réel , quant à lui, inclut le monde physique (l'objet et la causalité) et ses deux dimensions essentielles, l'espace et le temps, qui possèdent leurs propriétés propres et répondent à leurs propres lois ; il relève, en conséquence, des « opérations infra-logiques ».

Comme les outils du raisonnement, ces lois et propriétés ne s'acquièrent pas au moyen d'une « transmission » extérieure au sujet, mais sont appréhendées par l'action et la réflexion, l'abstraction, au sens strict du terme, dans un processus de découverte, de compréhension (23), de maturation, d'élaboration instrumentale, au fur et à mesure du développement des outils de la pensée.

22. **Théorie opératoire de l'intelligence de Jean Piaget : « Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel ». J. Piaget, « Psychologie et pédagogie », Folio essais, p. 43. Cf. également autres ouvrages de référence en bibliographie.**

23. **«…une vérité mathématique ne relève pas des contingences de la société adulte, mais d'une construction rationnelle accessible à toute intelligence saine ; une vérité physique élémentaire est vérifiable par un processus expérimental qui ne relève pas non plus d'opinions collectives, mais d'une démarche rationnelle à la fois inductive et déductive, également accessible à cette intelligence ». J. Piaget, op. cit.**

Vous cherchez un mot ?

Les quatre domaines de ce champ - raisonner, calculer, appréhender le temps, appréhender l'espace - sont considérés comme « savoirs de base » précisément en raison de cette construction, de leur maturation, jamais totalement achevée, et de leur caractère instrumental.

Raisonner

C'est identifier, concevoir et construire des relations entre des objets, des réalités, physiques ou mentaux, perçus ou conçus, permettant de comprendre ou de connaître [24] la réalité et/ou de conduire une action ou une réaction, dans une mobilité constante de la pensée, permettant d'envisager différents aspects de ces objets et réalités, de s'y adapter tout en les transformant, de « revenir en arrière » (en pensée - réversibilité), dans une conscience de soi comme élément distinct et à distance de la réalité.

Les opérations intellectuelles, ou de pensée [25], ainsi mises en œuvre incluent :

- identifier des propriétés ,
- se représenter un ou plusieurs objets, concrets ou abstraits,
-catégoriser, classer, combiner,
-comparer, sérier, hiérarchiser,
- se décentrer, envisager et coordonner plusieurs points de vue, effectuer plusieurs actions en même temps,
- différencier les causes des conséquences, tout en percevant les relations qui peuvent les affecter, anticiper sur des effets,
- faire des hypothèses, déduire, faire l'inventaire de tous les possibles…

et portent sur le réel perceptible et proche, mais aussi sur des représentations, des objets non présents, des « objets mentaux », des propositions…

Elles sont au cœur du développement de l'individu, de son intelligence, de sa relation avec son environnement, physique et humain; elles sont notamment à l'œuvre, en interaction, dans l'acquisition des savoirs , singulièrement les savoirs de base, qu'ils soient du champ de la communication ou de celui de l'appréhension du réel.

Les opérations intellectuelles jouent, par exemple, un rôle essentiel dans le champ de la communication. En ce qui concerne les domaines d'émission, elles interviennent dans la conception du signifié (évoqué dans le chapitre précédent), ou organisation du contenu de la communication : élaboration du sens faisant l'objet de la transmission (enchaînement et articulation des unités de sens), mais aussi dans le choix du signifiant : recherhce des éléments adéquats à cette mise en forme (vocabulaire, syntaxe). En ce qui concerne les domaines de réception, elles interviennent dans la compréhension, ou extraction du sens : sélection et tri des éléments pertinents, essentiels…, anticipation, comparaison entre le contenu du message et les hypothèses préalables, articulation entre les unités de sens et avec le sens déjà là, etc.

24. **« Connaître, c'est donc assimiler le réel à des structures de transformations, et ce sont les structures qu'élabore l'intelligence en tant que prolongement direct de l'action. » J. Piaget, op. cit.**

25. **Souvent nommées, dans le champ de la formation des adultes, « raisonnement logique », ou « capacités cognitives »...**

Retour Sommaire

En inter-relation, la communication, l'activité langagière et symbolique contribuent au développement des opérations intellectuelles : nommer , c'est déjà catégoriser, classer, utiliser un qualificatif , c'est déjà comparer…

Le raisonnement est également en lien étroit avec l'acquisition des savoirs élémentaires en mathématiques, qui mettent en œuvre les opérations « logico-mathématiques » fondamentales (classification, sériation). Il se construit aussi dans l'appréhension du temps et de l'espace.

Calculer , mesurer

Ce domaine, plus généralement appelé « mathématiques », comprend les savoirs et capacités permettant de :

- compter ou dénombrer, opérer sur les nombres ou quantités, c'est-à-dire maîtriser le sens du nombre (à la fois classe et ordre) , les principes de la numération, les quatre opérations, tant dans leur sens pour la résolution de problèmes précis, que dans leur mécanisme et leur réalisation correcte,
- mesurer, opérer sur les grandeurs et le « continu », ou propriétés des objets et de l'espace physiques (inclut la géométrie, en connexion avec l'appréhension de l'espace),
- problématiser, des situations et résoudre des problèmes , c'est-à-dire comprendre et se représenter un problème, faire des hypothèses de relations et de traitement, déterminer les étapes de sa résolution et les mettre en œuvre,
- comprendre, reconnaître et calculer des relations entre des grandeurs physiques.

Les activités de calcul, de mathématiques utilisent le langage et la langue, dans un sens commun à celui de la communication, pour une part, dans un autre sens, une autre signification, pour une autre part, impliquant l'appropriation de cette langue et de ce langage spécifiques.

La maîtrise progressive de ces activités suppose une évolution conjointe des capacités d'opérer intellectuellement, ainsi que la construction des repères du temps et de l'espace.

Certains éléments de savoirs sont communs aux mathématiques et à la notion d'espace : mesure et calcul des longueurs, opérations sur les objets à deux et trois dimensions.

De même, les opérations relatives à la mesure et aux calculs sur le temps constituent un sous-domaine commun au temps et aux mathématiques.

Appréhender le temps

L'appréhension des repères du temps inclut plusieurs sous-domaines et divers types de savoirs et de capacités. Il se développe en étroite inter-relation avec le développement des opérations intellectuelles. Ses principaux sous-domaines sont les suivants :

- le temps vécu et le temps subjectif , c'est-à-dire percevoir l'ordre, la durée, le déroulement , le mouvement de son action propre, les rythmes, les cycles, la succession, les transformations, les liens entre des moments différents, mais aussi se situer dans sa propre histoire, celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, de sa culture,
- le temps physique et objectif, c'est-à-dire concevoir et réaliser des opérations sur le temps, à partir des formes conventionnelles affectées au temps : appréhender les successions, mesurer le temps, opérer sur les durées, coordonner plusieurs successions, combiner le temps avec d'autres données (le déplacement, la distance, la dimension spatiale),

- le temps collectif, c 'est - à - dire extérieur au sujet : le temps historique, l 'évolution du monde et de l'humanité, les événements et la chronologie de cette évolution, le temps légal et social,
- le l a n g a ge du temps , c ' est - à - dire son expression verbale, le vocabulaire qui lui est spécifique, mais aussi la formulation syntaxique et grammaticale du temps, sa conjugaison, la dimension temporelle des outils de la communication (orale et écrite : place relative des signes dans le mot, des mots dans la phrase, etc.).

Les rapports particuliers du temps et de la communication ont été signalés au chapitre précédent, notamment son lien étroit avec la communication orale, plus distendu avec la communication écrite.

En complément du dernier sous-domaine évoqué ci-dessus, il faut ajouter la caractéristique essentiellement temporelle de toute syntaxe, l'ordre des mots, des éléments de phrases, etc., ceci étant relativement prescrit dans une langue donnée et, en tout état de cause, lourd de sens dans le langage adopté et/ou compris par les interlocuteurs.

Enfin, il ne faut pas omettre de rappeler le lien spécifique du temps et de l'espace qui, de l'ancienne conception du temps comme espace, va jusqu'à l'actuelle formulation de cette entité double : l'espace-temps.

Appréhender l'espace

C'est appréhender, « calculer », « réfléchir », concevoir des relations ou des rapports de place ou de position entre deux ou plusieurs éléments : soi / non - soi, soi / autrui, soi/un ou plusieurs objets/éléments, le monde, un ou plusieurs autres/objets/éléments entre eux et/ou avec le monde, mais aussi coordonner divers points de vue sur un même objet, ainsi que comprendre et concevoir des systèmes de coordonnées.

Quelques-uns des sous-domaines du repérage dans l'espace peuvent être cités :

- situer la droite et la gauche, la sienne propre et celle d’un individu ou d’un objet à qui on fait face, dans un espace à trois ou à deux dimensions,
- se déplacer dans un espace, situer ce qui est devant, derrière, dans, autour … ,
- l i re un plan, des cotes, s’orienter sur une carte, se repérer dans un système de coordonnées ,
- se représenter les différentes faces d’un objet dont on ne voit qu’une partie, considérer un objet à partir de différents points de vue : de face, de profil, de dessus, de trois-quarts, représenter graphiquement un objet…,
- e f fectuer des mesures et des calculs sur des éléments de divers types d'espace, la distance, l e mouvement,
- per**c**evoir et calculer des rapports entre grandeurs ,
- se situer dans les divers espaces physiques signifiants pour l'être humain : environnement immédiat, ville, pays, globe terrestre, monde, univers … ,
- utiliser le lang age de l'espace, c 'est - à - dire son expression verbale, le vocabulaire qui lui est spécifique, mais aussi l'espace dans le langage, la langue : la place signifiante des mots selon leurs fonctions , l 'inférence du sens à partir de cette place…

En ce qui concerne les liens entre les repères de l'espace et les domaines de la communication, c'est principalement dans la communication écrite, émise et reçue, que la dimension spatiale est importante.